

# **VALORACIÓN DEL TIEMPO Y EL ESFUERZO EN LA ASIGNATURA LENGUAJE MUSICAL**

*José María Esteve Faubel; Miguel Ángel Molina Valero*  
*Departamento de Humanidades Contemporáneas*

## **Resumen/abstract.**

El presente trabajo es una investigación llevada por la red “Educación Musical Universitaria” dentro del programa de Redes 2005/2006 del ICE de la Universidad de Alicante. En él se realiza una valoración del trabajo y el esfuerzo desarrollado por los alumnos en la asignatura “Lenguaje Musical”, troncal de Magisterio en la especialidad de Educación Musical una vez establecida la guía docente dentro de las directrices de Bolonia. El proyecto ha utilizado una metodología cualitativa, como medio de analizar en profundidad la realidad de los estudiantes desde sus mismas narraciones y vivencias para llegar a un conocimiento de las dificultades y puntos fuertes. Una vez alcanzadas estas metas se establecen unas conclusiones que permiten la mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje, desde una perspectiva adecuada a la filosofía de los ECTS.

Palabras clave: Música, Lenguaje Musical, ECTS, Espacio Europeo de Educación Superior – EEES-, Universidad, investigación cualitativa.

## **1. Introducción**

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), desde la Declaración de Bolonia de 1999 de los Ministros de Educación hasta las últimas declaraciones y disposiciones legales en los diferentes países europeos, ha supuesto una continua transformación de las instituciones superiores de enseñanza en busca de unos objetivos estratégicos, que han de ser reales en 2010, y que se concretan en:

1. "Sistema fácilmente comprensible y comparable de titulaciones.
2. Sistema basado en dos niveles y tres ciclos: grado y postgrado (máster y doctorado).
3. Adopción de un sistema de acumulación y transferencia de créditos que favorezca la movilidad (créditos Ects – European Credit Transfer System).
4. Promoción de la cooperación europea en materia de garantía de la calidad y el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
5. Impulso de la movilidad de estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de educación superior europeas.

6. Fomento de la dimensión europea en la educación superior como condición necesaria para el logro de los objetivos del EEES." (Consejo de Coordinación Universitaria, MEC, 2005)

Dentro de los objetivos anteriores, los ECTS son una de las piezas fundamentales para conseguir las otras metas, que asentarán los pilares -la calidad, la empleabilidad y la capacidad de atracción del EEES- sobre los que se pretende fundamentar el EEES (Reichert y Tauch, 2003).

La aplicación del ECTS en España viene definida en el Real Decreto 1125/2003 de 5 de septiembre de 2003, publicado en el B.O.E. nº 224 de 18 de septiembre de 2003. En ella se precisa que el crédito europeo es: "la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios. En esta unidad de medida se integra las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del plan de estudios". Así mismo, el artículo 4.3 especifica que para la asignación de créditos "se computará el número de horas de trabajo requeridas" estando incluidas en este cómputo "las clases lectivas, teóricas o prácticas, las horas de estudio, las dedicadas a la realización de seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, y las exigidas para la preparación de exámenes y pruebas de evaluación".

Teniendo en cuenta lo expuesto, se comprueba la necesidad de valorar, por ser parte esencial en el proceso enseñanza-aprendizaje, la relación entre el tiempo-esfuerzo dentro del marco de los ECTS. En concreto, el estudio se realiza en la asignatura de Lenguaje Musical –truncal de la titulación de Magisterio en la especialidad de Música– por ser su dominio fundamental para asumir el resto de materias musicales, partiendo desde la perspectiva del alumno, como centro de la nueva concepción educativa hacia la que se orienta el proceso educativo en la nueva concepción universitaria. Esta valoración va a servir como vehículo de feedback-feedbefore de la guía de la asignatura (Esteve *et al.*, 2004) que plantea la necesidad de adecuar los estudios a la dimensión del Espacio Europeo de Educación Superior y el establecimiento de cursos de nivelación.

Es decir, una vez establecida la guía docente hay que determinar qué esfuerzo y tiempo requiere por parte del alumno alcanzar los objetivos, contenidos, aptitudes y competencias necesarios para superar la materia.

Este es el objetivo y la importancia del trabajo planteado, ya que evaluar estos conceptos desde la perspectiva del alumno que prepara de forma real la asignatura, conlleva establecer la cantidad de créditos europeos ECTS de la materia de una manera efectiva, sin caer en una mera forma de instaurar conversiones de los sistemas nacionales a lenguaje europeo o realizar versiones comprimidas de las titulaciones de grado y de sus disciplinas (Reichert y Tauch, 2005), estableciendo de forma verídica y asequible la carga de trabajo real que tienen los discentes para conseguir las competencias demandadas en la materia.

La guía de la asignatura de Lenguaje Musical (Esteve *et al.*, 2004), tiene su razón de ser en el sistema universitario en general y en el español en particular, referido a la formación de un maestro especialista en música, como ya se ha indicado con anterioridad, por ser la base del conocimiento musical. En el modelo de formación universitario español, se parte de la base de un sistema de especialidades en el Magisterio, cuya obligación es proporcionar una formación

específica orientada al desarrollo de la actividad docente en los correspondientes niveles del sistema educativo. En concreto, la especialidad de Educación Musical debe integrar los aspectos básicos generales del profesor de Primaria con la preparación en los aspectos musicales. Este desarrollo se centra en la formación instrumental, vocal y auditiva, en el conocimiento de la historia de la música, el lenguaje musical y sus prácticas. Por este motivo el Lenguaje Musical al considerarse esencial, adquiere la categoría de materia troncal, es decir, común a todas las universidades y de obligado cumplimiento. De ahí la importancia de su estudio, además de facilitar a la investigación el proceso de transferibilidad y por lo tanto su validación.

Si estas cuestiones ya resultan de por sí valiosas para iniciar el estudio planteado, lo es más si se tiene en cuenta que para ingresar en esta especialidad no hay un proceso selectivo de los alumnos, a pesar del aumento de la formación musical de la sociedad, lo que acarrea que se puedan matricular muchos sin los conocimientos y el nivel mínimo que deben poseer los alumnos universitarios. Esta situación lleva de facto a unas condiciones de diversidad en las aulas, difíciles de asumir si no se establecen mecanismos de compensación formativa. Por este motivo ya se planteó en la guía docente (Esteve *et al.*, 2004) esta inclusión, que por supuesto hay que validar, junto con el programa planteado desde el punto de vista del discente.

## **2. Marco conceptual.**

"El sistema educativo puede ser descrito como abierto, complejo, no lineal, orgánico, histórico y social. Incorpora los valores y problemas de la sociedad que lo apoya y le establece los objetivos" (Kelly, 2003, p.3). Entre éstos destaca la búsqueda de una educación de calidad, en un contexto europeo en transformación donde el trabajo y el aprendizaje del alumno deben ser valorados en su justa medida por medio de los ECTS.

Para conseguir este objetivo en este nuevo espacio educativo, la figura del docente que concibe la enseñanza como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva resulta esencial para orientar ese cambio de modelo, centrado no tanto en qué contenidos transmitir como en propiciar una enseñanza orientada a descubrir, innovar y pensar para construir conocimiento en el alumno (Latorre, 2003).

Este empeño transformador implica de forma necesaria una docencia renovada y un docente innovador, formado en una doble perspectiva: la disciplinaria y la pedagógico-didáctica, si de verdad se quiere lograr una educación superior de calidad capaz de reflexionar sobre su propia acción en un contexto cada vez más complejo y amplio como es el EEES.

En la actualidad, hay programas piloto y experiencias en la puesta en práctica de los ECTS y el cálculo del trabajo de los alumnos, como pueden ser a nivel internacional Tuning Project o a nivel nacional los programas patrocinados por los Institutos de Ciencias de la Educación – ICE- de las diversas universidades. Estos trabajos previos sirven de orientación y replanteamiento de esta investigación con vistas al nuevo marco europeo de Educación Superior, y es en este marco del ICE de la Universidad de Alicante donde se ha creado, entre otros, un grupo de trabajo o red, cuyo denominador común es la investigación musical y más en concreto la adaptación de los estudios musicales universitarios al EEES.

El método de la investigación-acción utilizado, debe ser entendido según Kemmis (1984) como:

“una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesores, alumnado, o dirección por ejemplo) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).”

Y dentro de éste, en la modalidad crítica o emancipadora, centrada en la praxis educativa, donde hay que lograr profundizar en la autonomía del profesorado, a la vez que tratar de vincular su acción a las coordenadas sociales y contextuales (Carr y Kemmis, 1988), que responde en este caso, al nuevo marco formativo que está transformando Europa a través de las instituciones superiores de enseñanza.

La elección y el uso de la tipología investigadora –investigación–acción– facilitan entre otras:

- La participación y colaboración de todos los miembros de la red con la intención de mejorar las propias prácticas.
- El fomento de la creencia de comunidad autocrítica, no sólo en la red sino también en el alumnado porque participa de la investigación reflexionando sobre su aprendizaje y esfuerzo.
- Un proceso sistemático de enseñanza orientado a la praxis.
- La realización de análisis críticos y cualitativos de las situaciones reales de la docencia, que implica conocer en profundidad lo que está sucediendo a través de las narraciones de los alumnos, que son quienes viven las situaciones y construyen su conocimiento a través de la ayuda de los profesores.
- El proceder a cambios o variaciones en la hora de enfocar la asignatura, y por extensión a posibles modificaciones del Plan de Estudios de Magisterio en la especialidad de Música.

Para facilitar el procesamiento de los datos se ha recurrido al programa informático AQUAD 6 de análisis cualitativo de Günter Huber, ya que permite transcribir textos y notas, editar y revisar los mismos, almacenar los textos, buscar y recuperar segmentos de texto, realizar análisis de los contenidos, representar los datos en matrices e informes y ayudar en el proceso de las conclusiones (Martínez y Sauleda, 2002).

### **3. Cuestiones de la investigación.**

El objetivo de este estudio es dar respuesta a las siguientes cuestiones:

1. Conocer las dificultades y puntos fuertes de la asignatura de Lenguaje Musical, con una carga de 4,5 créditos “antiguos” o 6 créditos ECTS.
2. Averiguar si existe relación entre conocimientos previos y resultados de la evaluación.
3. Saber si la relación del binomio calificación/esfuerzo-tiempo es la adecuada.
4. Conocer si los alumnos poseen la información necesaria cuando se matriculan en la carrera.

Todo ello, trata a priori de validar una guía docente (Esteve *et al.*, 2004), en la que se intenta preparar al alumno para asumir la faceta de especialista de maestro en educación musical y donde se establece la necesidad de proporcionar unos cursos de nivelación para que los alumnos que ingresan sin saber leer y escribir música puedan asumir una formación profesional de calidad.

#### **4. Contexto y participantes.**

El contexto donde se ha realizado esta investigación es la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, con los alumnos de segundo de Magisterio Musical que ya han recibido una formación siguiendo un modelo adecuado a los créditos europeos o ECTS.

La población sobre la que se ha realizado el estudio cuenta con un total 70 alumnos. También se ha establecido un grupo control de validación externa con los alumnos de la misma especialidad y nivel de la Universidad Autónoma de Madrid, así como las encuestas de control de calidad que realiza la propia Universidad de Alicante.

La razón de la elección de este grupo de discentes se ha debido a que han cursado ya la materia el curso pasado o en otros anteriores, lo que les confiere un concepto más global de la misma, máxime cuando los que han suspendido pueden ofrecer una visión de los módulos más matizada por volver a repetir la materia objeto de investigación.

#### **5. Método.**

En esta investigación cualitativa se ha hecho uso de Internet para la contestación del cuestionario, hecho que ha permitido que la muestra objeto de estudio sea bastante extensa y que los resultados totales de la investigación puedan considerarse representativos de una población destinataria de mayores dimensiones. Para ello, primero se eligió al azar a cinco alumnos que sirvieran para comprobar si las preguntas estaban formuladas de una manera adecuada y respondían a los objetivos del trabajo. Al considerar que éstos comprendían las cuestiones y las respuestas se ajustaban al estudio, se optó por pedir el aula de informática de la Facultad dos jornadas y que los alumnos respondieran al cuestionario. Todo el proceso se llevó de forma anónima y utilizando el Campus Virtual. Con posterioridad se dividieron las encuestas entre los tres profesores de la red.

Aunque las respuestas son opiniones y valoraciones subjetivas de los discentes, hay que tener en cuenta que éstos son el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto no pueden ser consideradas como un mero instrumento para otro tipo de investigación. La cualitativa planteada, es valiosa en sí misma, ya que existen múltiples realidades educativas y no una realidad única y objetiva (Sáez Carreras, 1989; Imbernón, 2002), de ahí su importancia en este proceso.

El análisis ha consistido en establecer unas categorías en las que segmentar las respuestas de los alumnos. Estas categorías no están definidas a priori sino que emergen revisando las encuestas para, después, contar el número de respuestas que se encuadran en las mismas. De esta forma se obtiene una idea aproximada de la opinión del alumno respecto del esfuerzo realizado, calidad y adecuación de la enseñanza y los materiales a los ECTS establecidos en la guía de la asignatura.

La forma de examen de los datos ha sido escoger todas las encuestas de forma aleatoria y dividir las para su lectura entre los tres correctores. Una vez realizado este proceso se establecieron diversas reuniones para unir criterios en torno a la clasificación de las unidades de significado. A partir de este punto, se llevó a cabo la codificación.

El proceso consistió en que una vez recogidas las respuestas en formato word, se pasaron a formato ASCII o RTF, con el fin que el programa informático utilizado –AQUAD6– pudiera entender la información que se le introducía. Se hizo una lista de categorías a las que con posterioridad se le asignaron los códigos y sus reglas de inclusión correspondientes, con el fin de convertir al programa informático en una herramienta eficaz para el análisis de documentos narrativos y como forma de establecer respuestas consistentes.

## **LISTADO Y REGLAS DE INCLUSIÓN DE LAS CATEGORÍAS EMERGENTES DE LAS ENCUESTAS REALIZADAS A LOS ALUMNOS**

### **0. NO COUNT**

Bajo este código se agrupan todos los enunciados de las preguntas analizadas.

### **1. DIFICULTADES DE LA ASIGNATURA**

En esta categoría se agrupan todas aquellas respuestas de los alumnos que muestran ciertas dificultades en conseguir los objetivos planteados en la asignatura Lenguaje Musical.

#### *1.1. No existen*

Cuando los diferentes contenidos de la materia de estudio no han supuesto ninguna dificultad para el alumnado.

#### *1.2. Sí existen*

En contraposición a la anterior, aquí se muestran una serie de dificultades a las cuales han tenido que hacer frente a la hora de cursar esta asignatura.

##### *1.2.1. Falta de tiempo*

Las opiniones de los discentes muestran la falta de tiempo como un elemento que repercute en la adquisición adecuada de los objetivos para superar el Lenguaje Musical.

##### *1.2.2. Nivel Musical*

Las expresiones muestran una falta de conocimientos previos a la hora de afrontar la asignatura con garantías de superación por parte de los encuestados o de sus compañeros.

##### *1.2.3. Examen*

En torno a esta categoría se agrupan todas aquellas expresiones que muestran la dificultad en superar el examen por cuestiones de control de los nervios, desconexión entre lo explicado en clase y el nivel de las pruebas de evaluación, y el tipo de examen.

##### *1.2.4. Profesorado*

Se agrupan en este código todas las unidades de significado del alumnado que opinan que la preparación de los profesores de la materia no es la adecuada o que existen diferentes problemas con ellos para realizar un proceso efectivo de enseñanza/aprendizaje.

#### *1.2.5. Dominio de bloques de la asignatura*

Cuando los alumnos poseen dificultades en determinados bloques que forman parte del Lenguaje Musical.

##### *1.2.5.1. Entonación y lectura de claves*

Aquí se muestran las alocuciones que hacen referencia al dominio de la entonación. Ésta es un elemento del Lenguaje Musical que implica cantar un pasaje musical ajustando la altura de los sonidos.

##### *1.2.5.2. Dictado*

Cuando la dificultad reside en la imposibilidad de transcribir los sonidos emitidos por un instrumento a lenguaje musical escrito.

##### *1.2.5.3. Teoría musical*

El dominio de la asignatura implica conocer y aplicar todas las convenciones y reglas implícitas en este lenguaje.

##### *1.2.5.4. Ritmo*

El ritmo es el orden temporal en que aparecen los sonidos. Algunas discentes lo nombran en sus narrativas como una dificultad que tienen que superar.

#### *1.2.6. Otras dificultades*

Entorno a este enunciado se agrupan todas aquellas unidades de significado que indican la existencia de masificación en la docencia o bien un nivel de exigencia demasiado alto.

## **2. PUNTOS FUERTES DE LA ASIGNATURA**

### *2.1. Profesorado*

Aquí se agrupan las opiniones que muestran la alta capacidad profesional del profesorado a la hora de impartir la signatura objeto del estudio.

### *2.2. Relación personal*

Cuando las voces de los alumnos indican que la materia facilita la relación entre el alumnado y el aprendizaje entre personas.

### *2.3. Dominio de la materia*

Entorno a esta subcategoría están aquellos segmentos de significado que muestran cómo la asignatura consigue un dominio sólido de la materia objeto de estudio.

#### *2.3.1. Refuerzo conocimientos previos*

Alrededor de este enunciado se reúnen aquellas referencias en las que el alumnado tiene ya asumidos los objetivos formativos gracias a una formación previa. En este caso la asignatura constituye un refuerzo a éstos, consolidando una educación adecuada.

### *2.3.2. Ampliación del conocimiento.*

Inscritas en este código se encuentran todas las opiniones de los discentes que hacen mención a que la materia les sirve de ampliación de sus conocimientos. En muchos casos, los participantes en la investigación poseen conocimientos de Lenguaje Musical pero con lagunas en determinados contenidos, que la asignatura ayuda a paliar.

## **3. INFORMACIÓN PREVIA DE PERFIL DE LA CARRERA Y DE LO QUE ESTA SUPONE**

En esta categoría se agrupan todas las narrativas de los alumnos que muestran si han tenido algún tipo de información de la carrera y de lo que ésta supone (ser creativo, algún conocimiento previo de solfeo...).

### *3.1. Posee información*

En este apartado se exponen todas aquellas unidades de significado que muestran que los discentes han recibido algún tipo de información sobre los estudios de Magisterio Musical desde dos cauces:

#### *3.1.1. Otras personas*

Cuando han sido personas de su entorno cercano quien les ha asesorado de la conveniencia o no de matricularse en esta especialidad.

#### *3.1.2. Universidad-internet*

La información les ha llegado por cauces institucionales directamente o a través de la red.

### *3.2. No posee información*

Por el contrario, existen también opiniones en las que se expone una total desinformación a la hora de la elección de esta carrera.

## **4. MOTIVACIÓN EN LA ELECCIÓN DE LA CARRERA**

Agrupadas entorno a esta categoría se incluyen todas aquellas alocuciones de los alumnos que hacen referencia a su elección de carrera una vez superado su acceso a la universidad. Así, se pueden clasificar las opiniones vertidas en diferentes grupos:

### *4.1. Gusto por la Música.*

Aquí se encuentran insertas todas aquellas que relatan cómo el alumno se matriculó porque siente una inclinación profesional y vocacional hacia la música, siendo ésta su primera opción al ingresar en la universidad.

### *4.2. Segunda opción.*



En algunas ocasiones los alumnos no ingresan en la carrera que desean por falta de nota y tienen que realizar otra carrera; o bien, al no poder superar o desengañarse de su primera opción optan por esta especialidad

## **5. CONOCIMIENTOS PREVIOS Y SUS LAGUNAS FORMATIVAS**

En esta categoría quedan reflejados todos aquellos discursos en los que se muestra la procedencia de los conocimientos previos de los alumnos al acceder a Magisterio Musical y las posibles lagunas formativas que en ellos tuvieron.

### *5.1. Conservatorio*

Alumnos con estudios previos realizados en esta institución educativa reglada de régimen especial. En la mayoría de ocasiones los alumnos englobados en este código, antes y durante su formación en estos centros, han recibido clases en las escuelas de música de las asociaciones musicales. Para evitar la duplicidad en la codificación y porque la formación en los conservatorios es más especializada, se ha codificado cuando existía este doble camino educativo sólo en este apartado.

Se han clasificado los vacíos en esta formación previa en los siguientes bloques de contenido mencionados por los participantes en la investigación:

#### *5.1.1. Dictado*

#### *5.1.2. Entonación*

#### *5.1.3. Teoría Musical*

### *5.2. Escuela de Música dependiente de un municipio o entidad musical*

En otras ocasiones los conocimientos previos de los alumnos se forman fundamentalmente en las escuelas de música municipal o que pertenecen a asociaciones o bandas de música. De la lectura de estas encuestas se desprenden dificultades en los siguientes apartados:

#### *5.2. 1. Dictado*

#### *5.2.2. Entonación*

#### *5.2.3. Teoría Musical*

### *5.3. Otro tipo de formación.*

También los alumnos pueden tener una formación previa en academias privadas, en los colegios de Educación Primaria y en los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

#### *5.3.1. Faltan todos los conocimientos*

En su totalidad todos los discentes que han tenido esta preparación inicial comentan en sus narrativas la falta de conocimientos consistentes en todos los bloques del Lenguaje Musical.

## **6. RELACIÓN TIEMPO-ESFUERZO VERSUS CALIFICACIÓN**

Aquí se reúnen todas las opiniones de los alumnos alrededor de la relación entre tiempo-esfuerzo/calificación. En esta categoría hay dos grandes bloques contrapuestos, los que la consideran adecuada y los que creen lo contrario.

### *6.1. Adecuada*

Muestran que la relación entre el tiempo-esfuerzo/calificación es la adecuada, aún siendo negativa en ocasiones.

#### *6.1.1. Bastante esfuerzo- tiempo*

##### *6.1.1.1. Bastante esfuerzo calificación positiva*

En este código se agrupan las expresiones que consideran que la calificación es adecuada y que para conseguirla han tenido que invertir bastante tiempo y esfuerzo.

##### *6.1.1.2. Bastante esfuerzo calificación negativa*

Existen segmentos de significado que muestran que la calificación del alumno es negativa o que ni siquiera han llegado a presentarse empleando bastante esfuerzo y tiempo. Además, la consideran adecuada, ya que no han conseguido llegar al nivel que se les demandaba.

#### *6.1.2. Poco esfuerzo-tiempo*

##### *6.1.2.1. Poco esfuerzo y calificación negativa*

Se clasifican dentro de este apartado todas aquellas alocuciones que relatan cómo han obtenido una calificación negativa por no haber aplicado el suficiente tiempo y esfuerzo a la hora de superar la asignatura.

##### *6.1.2.2. Poco esfuerzo y calificación positiva*

En cambio, aquí se indica cómo los alumnos con una fuerte base de partida tienen que aplicar un esfuerzo mínimo para superar los objetivos propuestos en la materia.

### *6.2. Inadecuada*

Se agrupan en esta subcategoría todas aquellas narraciones en las que se considera inadecuada la calificación atendiendo al esfuerzo-tiempo empleado por diversos factores como: la incompatibilidad entre el nivel de exigencia y la cantidad de tiempo y esfuerzo disponible para esta asignatura; o bien, que la calificación no reconoce el nivel de conocimientos que posee el alumno y el tiempo-esfuerzo empleado.

#### *6.2.1. Nivel exigencia y esfuerzo/ tiempo.*

Consideran los alumnos que el nivel de competencia que se demanda es demasiado alto para el tiempo y el esfuerzo disponible.

#### *6.2.2. Calificación $\neq$ aprendizaje y tiempo-esfuerzo.*

Entorno a este enunciado se agrupan todas las unidades de significado que muestran un desacuerdo en la calificación porque consideran que poseen los conocimientos que se exigían y han invertido el tiempo y esfuerzo necesario en conseguirlos.

## 7. NECESIDAD DE ESTABLECER CURSOS DE NIVELACIÓN.

En esta penúltima categoría se reúnen todas aquellas expresiones que muestran la necesidad de articular asignaturas de crédito cero o de otra índole (optativas o de libre configuración) para alcanzar las metas de la asignatura, e incluso alcanzar mayores cotas de perfeccionamiento profesional.

### 7.1. *No necesario.*

En este código se muestran aquellas alocuciones en que se considera que los cursos de nivelación o ampliación no son necesarios para conseguir los objetivos propuestos en el programa.

### 7.2. *Sí necesario.*

Se agrupan en torno a este apartado todas aquellas opiniones de los alumnos favorables a contar con más presencia de esta materia dentro de su formación académica. Las causas se desglosan en los siguientes subapartados:

#### 7.2.1. *Imposibilidad nivel/tiempo-esfuerzo.*

Partiendo de unos conocimientos previos escasos o nulos es imposible conseguir en tan corto espacio de tiempo (4 meses) el nivel profesional mínimo de dominio de la materia.

#### 7.2.2. *Importancia de la asignatura.*

Las narrativas describen la importancia de la asignatura dentro de su formación profesional y cómo serían necesarias materias que prepararan y/o ampliaran el lenguaje musical dentro de la especialidad de Magisterio.

## 8. OTRAS CONSIDERACIONES

Con esta categoría clasificamos todas aquellas unidades de significado que no responden al objetivo de nuestra investigación, como pueden ser comentarios acerca de otras asignaturas de la carrera o de la universidad, entre otros.

## 6. Transformación de la información y análisis de los resultados referidos a los aspectos cualitativos

Una vez finalizado el proceso de codificación de las unidades de significado de las encuestas de los alumnos, se presentan las frecuencias absolutas que cada uno de los códigos ha obtenido (Tabla 1), con el fin de facilitar el proceso de la investigación en busca de resultados.

CATEGORÍAS/CÓDIGOS	FRECUENCIAS	%	Nº DE ALUMNOS
1. Dificultades de la asignatura			

1.1. No existen	28	10,85%	70
1.2. Sí existen	230	89,15%	
1.2.1. Falta de tiempo	76	29,45%	
1.2.2. Nivel musical	60	23,25%	
1.2.3. Examen	29	11,24%	
1.2.4. Profesorado	3	1,16%	
1.2.5. Dominio de bloques de la asignatura	55	21,31%	
1.2.5.1. Entonación y claves	25	9,68%	
1.2.5.2. Dictado	22	8,52%	
1.2.5.3. Teoría Musical	6	2,32%	
1.2.5.4. Ritmo	2	0,78%	
1.2.6. Otras dificultades	7	2,71%	
TOTALES	258	100%	
2. Puntos fuertes de la asignatura			
2.1. Cualificación del profesorado	13	14,44%	70
2.2. Relación interpersonal	7	7,77%	
2.3. Dominio de la materia	70	77,77%	
2.3.1. Refuerzo de conocimientos previos	18	20%	
2.3.2. Ampliación del conocimiento	52	57,77%	
TOTALES	90	100%	
3. Información previa del perfil de la carrera y de lo que ésta asignatura supone			
3.1. Posee información	29	59,18%	70
3.1.1. Otras personas	27	55,1%	
3.1.2. Universidad-internet	2	4,08%	
3.2. No posee información	20	40,82%	
TOTALES	49	100%	
4. Motivación en la elección de la carrera			
4.1. Gusto por la música	53	67,95%	70
4.2. Segunda opción	25	32,05%	
TOTALES	78	100%	
5. Conocimientos previos y lagunas formativas			
5.1. Conservatorio	35	50%	70
5.1.1. Dictado	9	11,69%	
5.1.2. Entonación	14	18,18%	
5.1.3. Teoría musical	2	2,60%	
5.1.4.Ninguna dificultad	6	7,79%	
5.2 Escuela de Música dependiente de un municipio o entidad musical	17	24,29%	
5.2.1. Dictado	7	9,1%	
5.2.2. Entonación	13	16,88%	
5.2.3. Teoría de la música.	5	6,49%	
5.3. Otro tipo de formación	18	25,71%	
5.3.1. Faltan todos los conocimientos	21	27,27%	
TOTALES	77	100%	
6. Relación tiempo-esfuerzo versus calificación			

6.1. Adecuada	<b>96</b>	<b>63,16%</b>	70
6.1.1. Bastante esfuerzo	36	23,68%	
6.1.1.1. Bastante esfuerzo calificación positiva	11	7,23%	
6.1.1.2. Bastante esfuerzo calificación negativa	25	16,44%	
6.1.2. Poco esfuerzo	60	39,47%	
6.1.2.1. Poco esfuerzo calificación negativa	16	10,52%	
6.1.2.2. Poco esfuerzo calificación positiva	44	28,95%	
6.2. Inadecuada	<b>56</b>	<b>36,84%</b>	
6.2.1. Nivel exigencia y esfuerzo / tiempo	27	17,76%	
6.2.2. Calificación no igual al aprendizaje y tiempo-esfuerzo	29	19,07%	
<b>TOTALES</b>	<b>152</b>	<b>100%</b>	
<b>7. Necesidad de establecer cursos de nivelación</b>			
7.1. No necesario	<b>5</b>	<b>4,46%</b>	70
7.2. Sí necesario	<b>107</b>	<b>95,54%</b>	
7.2.1. Imposibilidad nivel / tiempo-esfuerzo	73	65,19%	
7.2.2. Importancia de la asignatura	34	30,35%	
<b>TOTALES</b>	<b>112</b>	<b>100%</b>	

Tabla 1. Representación de las frecuencias absolutas alcanzadas por cada uno de los códigos en las narrativas analizadas

## 1. DIFICULTADES EN LA ASIGNATURA

A la vista de la tabla anterior se puede reconocer que los alumnos presentan diversos problemas en el aprendizaje de esta materia, destacando en primer lugar la categoría *1.2.1. Falta de tiempo* que se le otorga a la materia en el plan de estudios (un cuatrimestre) y la insuficiencia de duración de ésta para conseguir un dominio aceptable de la materia.

La segunda dificultad que nos muestran las opiniones de los alumnos es la agrupación *1.2.2. Falta de nivel*. En ella se observa que muchos alumnos tienen dificultades por la falta de nivel inicial con que afrontan la materia.

En tercer lugar se encuentra el código *1.2.5. Dominio bloques de contenido*. En él se relatan los problemas que tienen los discentes en conseguir adquirir la suficiente competencia en determinados bloques del Lenguaje Musical. Dentro de este grupo destacan los segmentos de significado referentes a “*Entonación – lectura de claves*” y “*Dictados*”.

## 2. PUNTOS FUERTES DE LA ASIGNATURA

Uno de los objetivos al realizar esta investigación era averiguar los puntos fuertes de la asignatura desde la perspectiva del discente. En este sentido, las opiniones de las narrativas giran en torno a tres códigos definidos como: *2.1. Cualificación del profesorado*, *2.2. Relación interpersonal* y *2.3. Dominio de la materia*. De las tres ha destacado la última con un 57,7% de alocuciones sobre el total de la categoría, de lo que se deriva que el alumnado en general está contento del nivel que se le imparte en la asignatura.

Dentro de este código se han distinguido dos tipos de narraciones: *2.3.1. Refuerzo de conocimientos previos* y *2.3.2. Ampliación del conocimiento*, con un total del 20% y 57,7% de unidades de significado del total de la categoría.

### **3. INFORMACIÓN PREVIA DEL PERFIL DE LA CARRERA Y DE LO QUE ESTA REPRESENTA**

Los datos obtenidos evidencian que la mayoría de los encuestados a la hora de matricularse en la especialidad tenían algún tipo de información del perfil de la misma, destacando en las narrativas la importancia del boca a boca entre los futuros estudiantes y la deficiencia de la comunicación institucional.

### **4. MOTIVACIONES EN LA ELECCIÓN DE LA CARRERA**

De la lectura de las opiniones se deriva un mayor número de aquellas que destacan su elección por una vocación docente y una pasión musical, aunque en algunos casos los alumnos no posean la suficiente base en conocimientos previos. En cambio, otros estudiantes reflejan cómo el sistema de acceso a la universidad frustra muchas vocaciones y provoca una desconexión entre los estudios cursados y el interés real de los discentes, lo cual repercute en los resultados académicos de éstos y en una falta de profesionalización en la vida laboral.

### **5. CONOCIMIENTOS PREVIOS Y SUS LAGUNAS FORMATIVAS**

Otro de los intereses de esta investigación era conocer los diferentes niveles de conocimientos previos del alumnado y las lagunas de cada uno de ellos. Después de una lectura de todas las encuestas se distinguieron tres grandes grupos: los alumnos provenientes de conservatorio (5.1.), los de las escuelas de música municipales o de otras entidades culturales (bandas, coros,...), y los que su formación se debía a la formación básica (colegio-instituto) o clases no regladas (profesores particulares).

Dentro de cada uno de los grupos destacan la falta de conocimientos sobre entonación y dictado en el grupo del conservatorio y en el de la escuela de Música. En cambio, los alumnos de otro tipo de formación han demostrado la existencia de graves problemas musicales de tipo conceptual y práctico previos a la matriculación en la especialidad.

### **6. RELACIÓN TIEMPO-ESFUERZO VERSUS CALIFICACIÓN**

Una de las preocupaciones del nuevo sistema educativo universitario es la medición del esfuerzo y tiempo invertido por el alumnado para conseguir alcanzar las capacidades expuestas en las guías didácticas. Éstas no sólo se limitan al plano conceptual, sino también al procedimental y actitudinal acerca de la asignatura, y cómo ésta les prepara para la vida profesional. Todo este trabajo se refleja en unas calificaciones que en ocasiones están de acuerdo al rendimiento del alumno y en otras no, según la valoración personal de éste. Todo ello se refleja en la tabla con anterior, que muestra un predominio de la adecuación del proceso evaluativo sobre el que lo considera inadecuado.

Dentro de las opiniones que consideran que la calificación ha sido la adecuada, destacan aquellas que muestran que para superar la materia han aplicado poco tiempo y esfuerzo. Esto se debe a que muchos alumnos con anterioridad a su ingreso en la universidad habían cursado esta asignatura en el conservatorio

En el otro lado de las valoraciones de la calificación en relación al tiempo y al esfuerzo empleado, se encuentra una gran igualdad entre los segmentos de significado que se agrupan entorno a los códigos 6.2.1. Nivel de exigencia/ tiempo- esfuerzo y 6.2.2. Calificación no igual a aprendizaje- tiempo/esfuerzo

## **7. NECESIDAD DE ESTABLECER CURSOS DE NIVELACIÓN O AMPLIACIÓN**

En esta última categoría se reúnen todas las narraciones referentes a la necesidad de establecer cursos de nivelación o ampliación de la asignatura de Lenguaje Musical, ya que es una asignatura troncal, considerada como básica en la formación de un docente de educación musical.

De la lectura de los segmentos de significado se desprende una necesidad de establecer esta clase de asignaturas en la diplomatura. Dentro de esta categoría cabe diferenciar dos tipos de opiniones: en primer lugar aquellas que consideran que es necesario disponer de más asignaturas de lenguaje que preparen al alumno a lo largo de varios cursos para conseguir el nivel deseado de dominio; y en segundo término las que consideran que la asignatura es muy importante dentro del perfil formación profesional del maestro de la especialidad y requiere una mayor formación

Para conseguir un mayor conocimiento de la situación se procede a cruzar los datos de las diferentes categorías. Este proceso lleva a un mayor refinamiento y exactitud a la hora de establecer las conclusiones.

En primer lugar, se compara los datos de procedencia de los conocimientos previos de los alumnos con el número de convocatorias a las que se han presentado cada uno de ellos. Así se obtiene que los alumnos de conservatorio son los que en mayor grado se han utilizado una convocatoria con un 65,71% del total de su grupo, seguido por los de Escuelas de Música municipales o pertenecientes a entidades musicales con un 29,4% y un 5,5% los de “Otro tipo de formación.

En segunda convocatoria los del conservatorio se sitúan en 31,43%, los de las Escuelas de Música en 11,76% y los de Otro tipo de formación en 27,77%.

Con tres convocatorias los alumnos de procedencia Escuela de Música encabezan los porcentajes con un 41,17% del total de su grupo, sobre el 11,11% de Otros tipos de formación y el 2,86% del conservatorio.

El predominio de estudiantes con cero convocatorias utilizadas se encuentra en Otro tipo de formación 55,6%, seguido de Escuelas de Música con un 17,65%. En cambio, todas las narrativas de discentes procedentes de conservatorio reflejan cómo éstos han utilizado al menos una convocatoria.

Al combinar la edad con la procedencia del alumnado se desprende que la mayor parte de los alumnos que han cursado lenguaje musical con conocimientos previos de conservatorio y escuelas de música se concentran en el tramo entre 18-20 años. En cambio, los discentes de “otro tipo de formación” se encuentran ubicados más en los tramos 21-23 y más de 25 años.

Si se compara la procedencia de los individuos con el grado de satisfacción de la evaluación, con respecto al tiempo y esfuerzo invertido se refleja que los estudiantes más conformes con la evaluación son los de conocimientos previos de conservatorio con el 74,3% de frecuencia de su grupo, seguido de los de otra formación con el 58,1% de forma respectiva. En cambio el grupo de más disconformidad es el de las escuelas de música con un 58,1%.

Si se sigue profundizando más en este aspecto, hay que analizar dentro de la calificación adecuada qué grupo considera que ha empleado bastante tiempo y cuál poco. Así, los discentes de conservatorio en su mayoría creen que han empleado poco tiempo en la asignatura. En cambio los que más tiempo han empleado son los de “otro tipo de formación”.

Con respecto a la relación entre conocimientos previos y las opiniones de calificación inadecuada de acuerdo al esfuerzo y tiempo empleado, se muestra un predominio de los individuos de otro tipo de formación en el código 6.2.1. en contraposición a la mayoría que muestran los otros dos grupos en el 6.2.2.

A continuación, si se analiza la procedencia de las opiniones del grupo de la evaluación adecuada que han tenido calificación negativa se observa que todos los alumnos de los grupos “otro tipo de formación” y “Escuelas de Música”, que han narrado su conformidad con la evaluación, su calificación es negativa.

Si se cruza la categoría 1. Dificultades de la asignatura con la procedencia del alumnado se obtiene que los alumnos de conservatorio son el único grupo donde se encuentran opiniones del tipo “no existe ninguna dificultad”. Así mismo, creen que las dificultades mayores son de tiempo y de determinados aspectos de los bloques de contenidos -con el mismo número de frecuencia que el anterior código -.

Por otro lado, los individuos de estudios previos “Escuelas de Música” y “Otro tipo de formación” consideran que sus mayores dificultades se encuentran en la falta de tiempo y de poseer un nivel previo adecuado de conocimientos.

Estos resultados conducen a relacionar la categoría de las lagunas en los conocimientos previos, con las dificultades en determinados bloques de contenido de la materia. Al proceder el análisis con los alumnos de conservatorio se refleja que las dos mayores dificultades que encuentran son la entonación y el dictado. Las narrativas admiten que ello se debe a un déficit de formación en estos temas y que en el tiempo horario dedicado es insuficiente.

En cuanto a los de procedencia de “Escuelas de Música”, también se advierte cómo todas las narraciones de dificultades se basan en anteriores lagunas formativas.

Los alumnos de “otro tipo de formación” no reflejan ninguna opinión de dificultades en determinadas partes de la asignatura, pero sí que poseen déficit en todos los campos.

Para finalizar este proceso de cruce de datos y comprender la dificultad expresada en los discursos de las encuestas, hay que establecer la relación existe entre la elección de la carrera y los conocimientos previos). En todos los grupos se relata cómo magisterio musical ha sido la primera opción de estudios, sobre todo en los estudiantes de Conservatorio (84,2%%) y Escuelas de Música (75%). El porcentaje ha sido menor en “otro tipo de formación con el 30%, que en su mayoría acceden sin poseer conocimientos sólidos de música.

## **7. Validación de la información**

Una de las fases de los procesos de investigación comporta validar la información obtenida, es decir, aportar criterios para que los datos sean creíbles. Según Lincoln y Guba (1985), el rigor científico de cualquier metodología puede ser considerado desde cuatro criterios regulativos:



- Credibilidad.
- Transferibilidad.
- Dependencia.
- Confirmabilidad.

En la investigación cualitativa planteada la credibilidad viene determinada al aplicar las siguientes estrategias:

*Estancia prolongada.* La permanencia de los investigadores durante todo el proceso posibilita un mayor grado de verosimilitud y permite un enfoque intenso de los aspectos más característicos de la situación.

*Triangulación de investigadores.* Se han contrastado los datos entre los investigadores del estudio. Esto ha permitido detectar coincidencias y divergencias en las informaciones obtenidas.

*Juicio crítico de colegas.* Se ha sometido el trabajo al juicio de varios compañeros de la facultad para su revisión y así afrontar cualquier cuestión que haya pasado desapercibida.

La transferibilidad ha sido asegurada gracias a una recogida abundante de información, que permite comparar el contexto de investigación con otros contextos similares. Para conseguir este objetivo se ha contado con la colaboración de la Universidad Autónoma de Madrid, que han realizado la misma encuesta entre sus alumnos de Magisterio Musical de segundo curso.

La estrategia utilizada para afirmar la “dependencia” ha sido la auditoría por un profesor externo, D. Antonio Giner Gomis, que ha determinado que los procesos de investigación seguidos han sido aceptables.

La confirmabilidad se ha llevado a cabo, al igual que el anterior punto, a un control de profesores externos, Dña. M<sup>a</sup> Angeles Martínez Ruiz y D. Antonio Giner Gomis, que han observado la correspondencia entre los datos y las inferencias e interpretaciones que el equipo investigador ha obtenido.

## 8. Conclusiones y discusión sobre el tema.

Una vez leídas, codificadas y transformadas en datos los relatos de los alumnos de segundo de la especialidad de Educación Musical, que han permitido obtener una información clara y ajustada de su pensamiento, sentir y motivaciones, queda responder a las preguntas de partida de la investigación expuestas en el punto 3. Cuestiones de la investigación.

Los datos del estudio referentes a las **dificultades de los alumnos** en la asignatura indican que éstos tienen problemas sobre todo en los siguientes aspectos:

- **Falta de tiempo.** Un cuatrimestre resulta un período de tiempo corto, siempre que no se posean amplios conocimientos previos de la materia, para adquirir una competencia musical suficiente que le habilite para impartir con garantías la educación musical en los colegios de Educación Primaria y primer ciclo de Secundaria. Se encuentran con que la

materia objeto de estudio es un especie de idioma, un lenguaje musical, que requiere, en principio, de un tiempo y de una dedicación para desarrollar destrezas rítmicas, auditivas y de entonación. Pero si esto no fuese suficiente dificultad, la asignatura –al igual que cualquier actividad musical- implica el dominar y adquirir una lectura que es abstracta en su totalidad.

Las narrativas de los discentes indican que ésta es la principal dificultad. Para solucionar este factor no se puede reducir el volumen y el nivel de los contenidos adecuándolo a esta carga horaria, ya que en el diseño curricular base de Educación Primaria todos ellos aparecen expuestos de una forma u otra, por ejemplo:

*“3. El ritmo. Libre, métrico. Modos rítmicos: tiempo, acento, subdivisión, esquemas rítmicos. Figuras binarias y ternarias. Compases 2/4, 3/4, 6/8, 3/8, 4/4, téticos y anacrúsicos.*

*4. La melodía. Intervalos melódicos y armónicos en los modos mayor y menor. Entonación de la escala, sin y con el nombre de las notas, en todos los grados de la escala mayor. Funciones y uso del pentagrama y de las claves”* (Bloque 9 del D.C.B. de Educación Artística de la Comunidad Valenciana. Decreto 20/1992, DOGV 1728)

Por tanto, la única alternativa es replantearse la distribución temporal destinada a esta asignatura, que conllevaría a una modificación del programa de la especialidad, respecto de la carga crediticia en un futuro de ECTS si no se contemplan créditos de nivelación, es decir, aumentar, por ejemplo, a 12 ECTS en la mención.

- **Falta de nivel.** Dada la diversidad de procedencia del alumnado, muchos de ellos sólo poseen las capacidades desarrolladas en su formación obligatoria o las elementales de una escuela de música para ingresar en una agrupación bandística. Esta falta de nivel de conocimientos previos les impide progresar a la velocidad requerida para conseguir el dominio exigido en el espacio de tiempo asignado, sobre todo a los sujetos de los grupos “otro tipo de formación” y “Escuela de Música municipal o perteneciente a una entidad cultural”.
- **Dificultades en determinados bloques de contenidos.** Las opiniones de los discentes reflejan determinados apuros en ciertos contenidos de la asignatura. Estas vienen derivadas de la falta de nivel previo o de la incorrecta formación recibida, sobre todo en entonación y dictado.

A finales de los ochenta y durante los noventa en las escuelas de música de las bandas y en los conservatorios se incidía mucho en el solfeo rítmico, abandonando o desplazando al melódico. Este factor ha originado que los individuos tengan problemas en saber cantar de forma adecuada la altura de las notas y en discriminar los sonidos correctamente, ya que la audición –base del dictado- se forma a través de la experimentación musical personal. Estas expresiones se han reflejado en los grupos de conocimientos de “conservatorio” y de “escuelas de música”. Los de “otro tipo de formación” no aparecen en este apartado porque ellos ni siquiera se plantean esta situación, poseen dificultades en todos los aspectos como se muestra con posterioridad en las lagunas de los conocimientos previos. Esta subcategoría podría asociarse a la falta de nivel previo.

- **Dificultades del examen.** Las alocuciones reflejan en este enunciado diversos elementos que se pueden agrupar en dos grandes bloques:

- Nervios. Una persona que no tiene seguridad en lo que está realizando es normal que posea nervios y no sepa controlarlos. El examen que se plantea, como forma de medir el progreso y si se alcanzan los objetivos planteados, es una situación de tensión donde se este estado denota la falta de confianza en las propias capacidades para afrontar las pruebas.
- Desconexión entre el trabajo en la clase y el examen. La falta de conocimientos previos de una abundante parte de los alumnos obliga al profesorado a rebajar el nivel de conocimientos y exigencias en las clases, para intentar que éstos, que son los que más asisten a clase, encuentren una información significativa y puedan a partir de ella construir su aprendizaje autónomo. Además, desde la primera sesión se les informa qué contenidos se exigen y cómo será la prueba de evaluación. Pero a medida que se ha aumentado la complejidad de las explicaciones se ha observado en el aula cómo se van perdiendo, ante la imposibilidad de seguir proceso educativo.
- **Profesorado.** Esta dificultad se puede desestimar ya que es la opinión de un solo alumno. Por el contrario, existen diversas narraciones considerando al profesorado como uno de los puntos fuertes de la asignatura, si bien la mayoría señalan que no es posible dar una respuesta adecuada al pequeño grupo y de forma individual si un par de profesores tienen que atender a una población de 95 alumnos nuevos en primero más otros tantos de otros cursos que no logran superar con éxito la materia. Además, como también se indica en las narraciones, ellos vienen de un sistema –primaria, secundaria y bachillerato- en el que están acostumbrados a estudiar una asignatura con un libro y no a investigar e indagar por su propia cuenta; es decir, no están habituados al autoaprendizaje.
- **Otros factores.** Al igual que la anterior, esta subcategoría tiene en las expresiones poco peso si se compara con el número de unidades de significado de las otras. Si se quiere una educación de calidad se tiene que exigir nivel, de hecho, como se ha mencionado con anterioridad, el currículo de primaria ya es de por sí bastante significativo respecto de los conocimientos mínimos que tienen que alcanzar los alumnos en la etapa. Si se es lógico, el futuro profesor tendrá que poseer un dominio mayor que el exigido a sus discípulos. Por otro lado, es cierto que una enseñanza de calidad requiere de una atención más personalizada y no una ratio profesor-alumno tan elevada.

En este apartado se debe hacer referencia a la existencia de un grupo numeroso de discentes de “conservatorio” que mencionan la inexistencia de dificultades, gracias a sus conocimientos adquiridos antes de ingresar, pero a su vez narran la gran dificultad que supone para aquellos que carecen de la más mínima formación en este aspecto. Este hecho evidencia que los problemas en la asignatura son síntoma de la desconexión entre el proceso de ingreso y los perfiles de la titulación.

Respecto a **los puntos fuertes de la materia**, en la investigación han emergido tres aspectos, que se concretan en el profesorado, en la relación interpersonal, pero sobre todo en el dominio que se consigue de la materia una vez superados sus contenidos.

- **Profesorado.** Estas narraciones niegan la existencia del problema pedagógico mencionado con anterioridad porque están expuestas por la práctica totalidad de los alumnos que poseen conocimientos previos de conservatorio, en contraposición al único discente que la muestra en la anterior categoría. Además, en las últimas evaluaciones de calidad de la

enseñanza de la Universidad de Alicante los resultados del profesorado de esta asignatura han sido positivos.

- **Relación interpersonal.** El lenguaje musical es un medio de comunicación y en su aprendizaje es habitual estar cantando junto con compañeros, realizar polirritmias, entre otras actividades. Esto facilita el aprendizaje y la relación entre los miembros de un mismo grupo.
- **Dominio de la materia.** La mayoría de las narraciones exponen la importancia de la asignatura en su formación disciplinaria, ya que por un lado amplían sus conocimientos musicales, tanto los que ya poseen unas nociones como los que no tienen ningún conocimiento, y por otro sirve de refuerzo a los que poseen un dominio de la asignatura.

Estas características muestran que el marco teórico y práctico de la asignatura está bien formulado, ya que quien supera el nivel de exigencia está satisfecho con su aprendizaje y es capaz de afrontar los problemas reales de dominio del código musical en cualquier situación escolar.

Otra de las metas de la investigación era averiguar **si existe relación entre conocimientos previos y resultados**. A partir de los segmentos de significado de las encuestas se ha mostrado el predominio de los discentes de conservatorio, por debajo de este grupo se encuentran los de formación no reglada ni de reconocimiento académico y aquellos sin ningún tipo de formación.

El análisis de las pruebas ha puesto de relieve, a través de la cuestión dirigida a conocer su primera opción de matriculación, que un 32,05% de frecuencia de respuestas indican que la especialidad no era su elección preferida. Conociendo este dato es de suponer que la motivación y preparación de este segmento de alumnado por estos estudios no sea la más adecuada.

Por otro lado, al observar el número de convocatorias a las que se presentan los alumnos, según sus conocimientos previos, se demuestra que los procedentes de conservatorio consumen menor número de convocatorias –el intervalo se centra en su mayoría entre una y dos-, no habiendo ningún caso de incomparecencia al menos a un proceso evaluativo. En contraste, los de “Escuelas de Música” y “Otro tipo de formación” aumenta su número de comparecencias a exámenes y de alumnos no presentados por falta de nivel.

Las principales dificultades de los alumnos en los bloques de contenido –entonación y dictado en los de conservatorio y escuelas de música-, tienen relación directa con las lagunas de conocimientos propios. En cambio, los alumnos de “otro tipo de formación” muestran que tienen carencias en todos los bloques de contenido, este hecho encuentra su relación con las dificultades de la asignatura en los códigos 1.2. Falta de Tiempo y 1.3. Falta de nivel. Una vez expuestos estos datos sólo cabe confirmar una relación directa entre conocimientos previos y resultados de la evaluación.

El tercer objetivo era **conocer si la relación del binomio calificación / esfuerzo-tiempo era adecuada**. Los datos han expresado que el 63,16% de las opiniones de los discentes creen que la calificación es la correcta atendiendo a los términos de esfuerzo y tiempo invertido. Dentro de este grupo destacan los alumnos de conservatorio, que consideran que han invertido poco tiempo y esfuerzo porque su preparación previa les ha resultado muy ventajosa. El resto de

participantes que han optado en sus descripciones por esta opción han obtenido en todos los casos una calificación negativa, tanto si empleaban poco como bastante tiempo.

En el caso de las unidades de significado que muestran una valoración inadecuada del proceso evaluativo se distinguen dos opciones:

- Aquellos que creen que el nivel de competencia que se demanda es demasiado alto para el tiempo y esfuerzo disponible. En esta agrupación destacan las narrativas de los estudiantes de “otro tipo de formación”. Las opiniones de las personas de conservatorio englobadas en este código responden a cómo estos perciben la imposibilidad de los compañeros anteriores en conseguir los objetivos de la materia de estudio.
- Por otro lado, existen los alumnos que consideran que la evaluación no ha reflejado el nivel de sus conocimientos. En la mayoría de casos se alegan los nervios como causa de no haber conseguido rendir más en el examen. En este grupo de narraciones no existe ninguna de “otro tipo de formación”. Como se indicaba con anterioridad, los nervios denotan una falta de asimilación sólida de los contenidos y capacidades demandadas, que se requieren en situaciones de tensión como pueden ser las pruebas de evaluación.

Si se suman las opiniones negativas de la evaluación adecuada más aquellas de valoración inadecuada se demuestra de que todos los alumnos de “escuela de Música” y de “otro tipo de formación” no superan la asignatura. Este hecho vuelve a indicar la gran heterogeneidad de niveles del alumnado y cómo los conocimientos previos constituyen un elemento esencial a la hora de afrontar una materia educativa, que tendrán que manejar con soltura en su devenir profesional.

Por tanto, la relación esfuerzo-tiempo/calificación sería la adecuada para aquellos alumnos con unas sólidas bases de conocimientos previos. Pero para los alumnos sin estas características tendría que plantearse crear cursos de nivelación que les ofrecieran la posibilidad de adquirir las suficientes capacidades para afrontar la asignatura de Lenguaje Musical, ya que no se puede rebajar el nivel de exigencia de la materia si se quiere conseguir unos maestros especialistas que posean la suficiente competencia para afrontar con seguridad y calidad los objetivos requeridos en Educación Primaria.

La última cuestión de la investigación consistía en **conocer la necesidad de establecer cursos preparatorios (nivelación) o de ampliación de Lenguaje Musical**, como asignaturas obligatorias, optativas o de libre configuración, aparte de la asignatura troncal de primer curso. Todo lo comentado con anterioridad conduce a dar una respuesta afirmativa a esta cuestión desde dos vertientes:

- La imposibilidad de alcanzar los conocimientos mínimos exigidos en la materia en la carga horaria actual si no se posee una base sólida anterior.
- Por la importancia de la asignatura. Como vehículo sobre el que se construye la expresión y comunicación musical.

Este sistema de aumento de la carga lectiva de esta materia ya se está llevando a cabo en algunas universidades españolas como la de Burgos, Castilla-La Mancha, Valladolid mediante asignaturas obligatorias más la troncal, o bien elevando el número de créditos de esta última, como es el caso de Salamanca, Illes Balears u Oviedo.

Siguiendo a Rodríguez-Quiles (2004), si se quiere en el futuro un buen profesor de Música de cualquier nivel educativo, el alumno debería recibir unas bases consistentes epistemológicas, psicológicas y didácticas; en otras palabras, tiene que combinar la faceta de maestro o profesor con la de músico experto (Esteve, *et al.* 2004). Para conseguir este objetivo se pueden plantear diversas alternativas:

- a) Aumentar el número de asignaturas de la especialidad con carácter obligatorio, optativo o de libre configuración. En algunos informes de autoevaluación de centros universitarios, como el de la Facultad de Educación de les Illes Balears (2005), se indica que en algunas especialidades se prima demasiado el carácter formativo general. Por tanto, sería aconsejable conseguir un mejor equilibrio entre formación generalista y especialidad
- b) Realizar un filtro de ingreso del alumnado a la especialidad; es decir exigir unos conocimientos previos sólidos antes de ingresar (Cateura Mateu, M<sup>a</sup>, 1992). Este proceso aseguraría un grupo más homogéneo, con un nivel de partida óptimo para conseguir obtener un profesorado de calidad.

Pero todo lo expuesto por las distintas universidades respecto del aumento de la carga crediticia no deja de ser una utopía, al no coincidir en absoluto con la estructuración de los nuevos planes de estudio.

La Universidad de Alicante desde el Plan del 2000, trabaja sólo en la especialidad de música con la troncalidad que responde a la formación básica que debe tener el futuro maestro especialista. Esta es la línea planteada en la mención, pero a tenor de los resultados que se obtienen solo caben dos opciones de acceso al Magisterio Musical si se quiere llegar a un buen nivel de éxito:

- Realización de una prueba de suficiencia para ingresar en la especialidad, y/o
- Facilitar el ingreso en la carrera de aquellos alumnos que hayan conseguido superar el Bachillerato Musical, que actualmente no pueden acceder con esta titulación a los estudios universitarios, y los titulados de Grado Medio de Conservatorio.

Pero en los borradores de los títulos de grado de Magisterio (M.E.C., 2006) no sólo no aparece la mención como tal de Educación Musical, si no que no se prevé ningún acceso especial para los alumnos con una buena formación previa. Esta opción muestra una emergente consideración de la Música como materia de segundo orden en la formación del profesorado, supeditándola a la voluntad de las universidades de establecer la mención correspondiente. Con este modelo se busca un docente con una formación más generalista que especialista, con la consiguiente reducción de la calidad musical de la enseñanza primaria. Además, esta creencia se ve reforzada por el Proyecto de la Ley Orgánica de Educación (LOE) que en su artículo 93.2, cuando dice lo siguiente:

*“La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que determine el Gobierno, previa consulta de las Comunidades Autónomas, serán impartidas por maestros con la especialización o cualificación correspondiente”*

La pregunta consiste en responder qué tipo de especialización van a tener los maestros si no aparece como una mención diferenciada con una cierta entidad. Y, si las Comunidades

Autónomas tienen competencia en determinar que los profesores que la impartan no sean especialistas cualificados.

Esta tendencia lleva a concebir una vuelta a los sistemas tradicionales centrados en los conocimientos lógico-matemáticos y lingüísticos, en detrimento de las otras materias del currículum. Con este giro se abandona en cierta manera las teorías de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983), que considera que aparte de las inteligencias tradicionales también existen la musical, la espacial, la corporal-cinestésica, la interpersonal y la intrapersonal. Es decir, un alumno puede destacar en una de éstas y en otras no, por lo que es necesario conocer cuál es el proceso de asimilación de cada materia para poder generar una acción educativa adecuada. Con el nuevo sistema el profesorado tendrá menos competencia en valorar los procesos de los alumnos y en generar una acción formativa adecuada, ya que su dominio en cada una de estas inteligencias será mínimo.

## **Referencias bibliográficas.**

Carr, W., y Kemmis, S.(1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Cateura Mateu, M. (1992). *Por una educación Musical en España. Estudio comparativo con otros países*. Barcelona: PPU

Consejo de Coordinación Universitaria. Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Madrid: MEC.

Consejo de Coordinación Universitaria. Ministerio de Educación y Ciencia. Consultado en noviembre de 2005 en: <http://www.mec.es/educa/ccuniv>

*Declaración de Bolonia* (junio 1999). Consultado el día 21 de diciembre en: <http://www.eees.ua.es/documentos/declaracionBolonia.pdf>

*Declaración de Praga* (mayo 2001). Consultado el 21 de diciembre de 2005 en: <http://www.eees.ua.es/documentos/declaracion%20praga.pdf>

*Declaración de Berlín* (septiembre 2003). Consultado el día 22 de diciembre de 2005 en [http://www.eees.ua.es/documentos/Berlin\\_esp.pdf](http://www.eees.ua.es/documentos/Berlin_esp.pdf)

*Declaración de Bergen* (mayo 2005). Consultado el día 22 de diciembre de 2005 en [http://www.eees.ua.es/documentos/Bergen\\_Comunicado-esp.pdf](http://www.eees.ua.es/documentos/Bergen_Comunicado-esp.pdf)

Esteve, J.M., Espinosa, J.A., Devesa, E., y Molina, M.A. (2004). Guía docente de Lenguaje de diciembre de Musical. En Bernabeu, J. G., y Sauleda, N. (edits.) *Investigar el Espacio Europeo de Educación Superior 2004*, [Cd. Rom]. Alicante: Universidad de Alicante.

Facultat D'Educació Illes Balears (2005). *Informe de autoevaluación*. Consultado el 3, enero, 2006 en: <http://www.uib.es/servei/opp/avaluacions/mts.pdf>

- MECD (2006). *Ficha técnica de propuesta de título universitario de grado según R.D. 55/2005, de 21 de enero*. Madrid: MEC.
- Frau, M<sup>a</sup>. J., y Sauleda, N. (Edits.) (2005). *Investigar en Diseño Curricular. Redes de docencia en el Espacio Universitario de Educación Superior. Vol. II*. Alicante: Universitat d'Alacant, Marfil.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE.
- Huber, G.L., y Gürtler, L. (2004). *Aquad Seis. Manual del programa para analizar datos cualitativos*. Tübingen: Ingeborg Huber Verlag.
- Imbernón, F. (Coord.), Alonso, M.J., Arandía, M., Cases, I., Cordero, G., Fernández, I., et al. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Kelly, A.E. (2003). Research as Desing. *Educational Researcher*, 32 ( 1), 3-4
- Kemmis, S. (1984). *Point-by-point guide to action research*. Victoria: Deakin University.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lincoln, Y.S., y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiri*. Beverly Hills, CA.: Sage.
- Martínez, M<sup>a</sup> A., y Carrasco, V. (Edits.) (2005). *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alicante: Marfil, Universidad de Alicante.
- Martínez, M<sup>a</sup>A., y Sauleda, N. (2002). *Las narrativas de los profesores. Una perspectiva situada*. Alicante: Editorial Club Universitario
- Proyecto de Ley 121/000043 Orgánica de Educación. Boletín Oficial de las Cortes Generales nº 43-13.
- REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre. Ministerio de Educación y Ciencia.
- REAL DECRETO 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado.
- Reichert, S., y Tauch, C. (2003). *Tendencias 2003. Progreso hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. Cuatro años después de Bolonia: Pasos hacia una reforma sostenible de la Educación Superior en Europa*. Ginebra: EUA.
- Reichert, S., y Tauch, C. (2005). *Tendencias IV: Universidades Europeas. Puesta en práctica de Bolonia*. Bruselas: EUA.
- Rodriguez-Quiles Y García, J.A. (2004). Competencias del profesor y experiencias del alumno: puntos de encuentro para el cambio en el aula de Música. En *LEEME*, 13.. Consultado el 15 de junio de 2004 en: <http://www.MUSICA/REDIRIS.ES>



Sáez Carreras, J (1989). El enfoque interpretativo en Ciencias de la Educación. En *Anales de Pedagogía* (pp. 7-32). Murcia: Universidad de Murcia.